

Jelenleg a pedagógusképző főiskolákon, egyetemeken 1/2 1 éves speciálkollégiumi vagy 300-400 órás szakkollégiumi formában ismerkedhetnek a tanító- vagy tanárjelöltek a drámapedagógiával. A szakma fejlődése megkívánna, hogy bizonyos számú főhivatású szakember is kiképződjék — márcsak a derékhad minél színvonalasabb képzésének érdekében is.

Az itten, színművészeti főiskolai tapasztalatok is azt mutatják, hogy ezt a szakmát csak teljes odaadással lehet igazán tanulni, mégpedig állandó, napi kommunikációs kapcsolatban gyermek- vagy felnőtt-csoportokkal.

E képzés — azon túl, hogy a neve is kettős (Színházelmélet-drámapedagógia) — valóban két fő célt tart szem előtt: árnyalt és rugalmas gondolkodású, elemző-kész elméleti és gyakorlati szakembereket akar nevelni, ugyanakkor a mindennapi kommunikációban jártas szervezőket is, akik meg tudják teremteni a szakmai munka hátterét (tanfolyamok, táborok, találkozók, konferenciák és így tovább).

Befejezésül hadd említsem rögtön egy nemzetközi eseménysorozat tervét. Az IDEA (a drámatanárok nemzetközi szervezete) segítségével évente hatnapos

workshopot tervezünk, melyen a tagországok 2-2 trénerre mutatná be az alkalmanként négy-négy országból toborzódott résztvevő-gárdának saját „nemzeti” eszköztára egy-egy „reprezentatív” drámapedagógiai módszerét-eszközét. A műhelymunkában meghívottként egy-két nem-tag ország néhány drámapedagógusa is részt vehetne.

De zökkenjünk vissza a jelenbe: ősszel indul itt, a Főiskolán a második Színházelmélet-drámapedagógia osztály. Most olvasom a felvételi dolgozatokat. Izgalmas társaság, egészen más karakterű, mint az előző. Most számukra kell „testre szabott” tantervet készíteni... Aztán talán majd a tanításra is jut valami időm...

Függöny

— Azaz köszönöm, Kati, hogy a munka dandárjában időt szakítottál erre a beszélgetésre, és külön köszönöm — a szakma nevében is — az összefogott, tárgyyszerű tájékoztatást.

Trencsényi Imre

ELMÉLET

Ann M. Shaw

A gyermek és az „improvizatív dráma” kapcsolódása

Az amerikai drámapedagógus és kutatónak ez a dolgozata első ízben 1982-ben látott napvilágot magyar fordításban, mégpedig a Népművelési Intézet kiadásában, a GYERMEKDRAMATURGIA II. című füzetben. Oktatási segédanyag volt ez, s kézirat gyanánt jelzéssel jelent meg. Most, hogy immár drámapedagógiából vizsgázni is lehet, arra jöttünk rá, hogy Ann M. Shaw írása fontos a mai tanulni vágyóknak is. Hiánypótló vizsgaanyag a gyermeki viselkedés és a drámajáték kapcsolatáról, a „mintha magatartás” lélektanáról, a drámatánár és a gyermek viszonyáról, és arról, hogymi a drámapedagógia, az ő szóhasználata szerint az improvizatív dráma, tantárgy-e vagy módszer?

Kisebbségi kihagyásokkal hoztuk le a dolgozatot.

„Szimbolikus folyamat és dráma

Hogy a legelején kezdjem, mi emberek olyan állatok vagyunk, akik a világot szimbolikusan fogjuk fel és hozzuk létre. Susanne Langer mondja, hogy „a szimbolizálás nem döntő cselekvés a gondolkodásban...”, de döntő cselekvés a gondolkodáshoz, és megelőzi azt.” Az a véleménye, hogy az agy nem csupán nem közvetítő állomás, hanem egy nagy transzformátorhoz hasonlít inkább:

„Az a körülmény, hogy az emberi agy szüntelenül végzi a hozzá beérkező tapasztalati adatok szimbolikus átalakításának munkáját, a többé-kevésbé spontán eszméknek valóságos forrásává teszi az agyat. Mivel minden följegyzett tapasztalat cselekvésbe igyekszik torkolni, egészen természetes, hogy a tipikusan emberi ténykedés a kézzelfogható cselekvés tipikusan emberi formáját kívánja meg; és éppen ezt találjuk meg az eszmék tiszta kifejezésében.”

A fiatal gyermek szimbolikus viselkedése gyakran ölti a tapasztalatok közvetlen utánzásának és valami

olyan viselkedésnek a formáját, mintha ő maga volna az elképzelt személy, dolog, vagy az elképzelt körülmények között élő valaki. Így játssza el a gyermek a kisbabáját etető mamát, az eget végighasító repülőgépet, a születésnap társaságot. Hans Furth mutat rá, Piagetnek a szenzomotorikus megismerés és a szimbolikus viselkedés közti különbségtételét fejtegetve:

„Amikor a hároméves gyermek „mamát”, vagy „aludni megyünk”-öt játszik, gesztusait nem tudná végrehajtani, ha a szemével vagy az alvással kapcsolatos ismeretei fizikai cselekvéshez tapadnának. Ne feledjük, hogy az alvás szenzomotorikus ismerete a tényleges alvás. Amikor a gyermek alvást játszik, megismerése már láthatóan tuljutott a szenzomotorikus szinten, többé nem kötődik teljesen a külső cselekvéshez, s ezért a gyermek már szimbolikus alvás formájában képes közölni ismereteit.”

A gyermek szimbolikus viselkedésében találjuk meg a legkorábbi megnyilvánulását annak a folyamatnak és formának, ami az általunk drámának nevezett művészet jellemzője. S minthogy a dráma műfaja már készen áll, ezt a játékfajtát „dramatikus játék”-nak kezdjük nevezni. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a drámát ez a

szimbolikus viselkedésforma hívta életre, s csatlakozunk ahhoz az irányzathoz, amelyik az improvizatív drámát az életnél korábbinak vallja.

A gyermeknek a dramatikus játék iránti vonzalma egészen feltűnő. Egyszer Harlemben egy kisfiú mögött haladtam, s néhány percig azt hittem, hogy nyomorék, vagy idegbajban szenved, mivel járás közben furcsán billegett, és a feje rángatózott. Amikor közelebb értem hozzá, akkor jöttem rá, hogy egy előtte az úton sétáló galambot figyel, s annak a járását utánozza. Vagy egy percre rá, a gyerek lovassá és nyerítő ágaskodó hátslóvá változott, aki miután lovasa ráncbaszede, vágtni kezdett az utcán. A lovas hirtelen visszatorpantotta. Közvetlen előttük két ember törte az utcát légalapáccsal. A gyerekek a képzeletbeli kantárszárát tartó keze már a képzeletbeli légalapács fogantyúját markolta, s míg lába az építőmunkások terpezállásához idomult, a gyerek megszemélyesítette a légalapács hangját és a légalapácsot kezelő ember mozdulatait.

Az első és az utolsó esetben a gyermek annak utánzásába merült bele, amit ténylegesen látott, hallott. Ló- és lovasként azzal volt elfoglalva, amit Piaget „szimbolikus utánzás”-nak nevezne, azokkal a jelképes gesztusokkal, amelyek az emlékezetbeli vagy elképzelt eseményt jelenvalóvá teszik, és kifejezik a gyermeknek azzal kapcsolatos ismereteit. Ha megfigyelünk egy dramatikus játékba merült gyermeket, a látvány valami egy személyes társulatra emlékeztet bennünket, mivel a gyermek az adott eseményt gyakran egyidejűleg több nézőpontból jeleníti meg, ahogyan a ló és lovas esetében is, amikor „hóhá”-zott a lovas helyett, nyerített a ló helyett, huzgálta a kantárszárát, és saját combját paskolta a ló horpasza címén. A gyermek játékanak ez a formája mégsem aprólékosabb másolata a gyermek múltbeli vagy jelenbeli megfigyelésének, mint a színház az életnek. Bármily betűszerintinek tűnjék is az imitatív játék, ha jobban szemügyre vesszük, kitűnik, hogy a gyermek a valóságot válogatott és hangsúlyossá tett gesztusokká alakította át. Ahogy a gyermek fejlődik, ezek a jelképes gesztusok egyre válogatottabbakká, sűrítettebbeké, kitartóbbakká válnak, mintha csak a gyermek valamiképp ráébredt volna a „kevesebb több!” szólasmondásban kifejeződő esztétikai-ökonomiai elvre. Egyetlen jól megválasztott gesztusban, ahogyan a jól kihagyott mondatban is egész sereg közlendő tör napvilágra.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy ha az ember fel akarja fogni a rajta kívüli világot, akkor elevenen föl kell tárnia a „nem-én világ” nézőpontjait. Ennek a szimbolikus játéknak igen nagy része van abban, hogy az ember megtanulja megkülönböztetni magát másoktól, szét tudja tépni az intellektuális önzés kötelekeit, társadalmi lényé válik. Cameron mondja:

„A társadalmi kommunikáció annak a képességnek a kifejlődésén múlik, hogy az ember át tudja-e élni a többi ember szerepét, vissza tudja-e tükröztetni magatartásukat önnön válaszában, és megtanul-e úgy reagálni önnön viselkedésére, ahogy arra mások reagálnak...”

A gyermek értelmének fejlődésével a megelevenítési folyamat bensőbbé válik. De ez a rejtett folyamat, hogy valaki másnak, vagy fizikai érdeklődésünk számára távoli helyeken vagy helyzetekben lévőnek képzeljük — vagy ábrázoljuk — magunkat, egész életünkön végig kísér bennünket, és igen jellemző gondolkodásunkra

olyankor, amikor jövőnket vetítjük magunk elé, múltunkat idézzük vissza, jelenünket tervezgetjük.

Könnyen meglehet, hogy szerteágazó gondolatainknak forrása és mindenféle hipotetikus gondolkodás alapja az ennek abban a fantáziadús kivetítésében keresendő, ami a korai években még kézzelfogható megjelenítést kíván. Theodora Sarbin, a szerep elmélet egyik vezető képviselője a következőket mondja:

„Ma már közhely, hogy a társadalmi szerepek megtanulása — a voltaképpen bármiféle fogalom megtanulása — összefügg azzal a képességünkkel, hogy úgy tudjunk bánni valamely dologgal vagy eseménnyel *mintha* az valami más lenne. Ahhoz, hogy látszólag össze nem függő dolgokat és eseményeket közös fogalom alá vonhassunk, igénybe kell vennünk a *mintha* játékot.”

A „mintha” magatartás jelenti a szimbolikus viselkedés alapját, és döntő szerepe van mindenféle intellektuális fegyelem elsajátításában. A dráma az a jelenség, amelyik a legsajátosabban és a szó legszorosabb értelmében ebből az emberi képességből származik. Emlékezetünkben élő és elképzelt tapasztalataink eljátszása formát ad szubjektív érzéseinknek, és diadalra juttatja egyéni tudásunkat. Ez az, amiért a drámát az ember esztétikai és formateremtő képessége legkorábbi és legalapvetőbb megnyilvánulásának tekinthetjük.

Mit tekinthetünk drámának?

A dráma művészet. „Minden művészet emberi érzéseket kifejező érzéletes formák teremtése” — vallja Susanne Langer. Irwin Edman az élmények elmélyítésében, megtisztításában, továbbadásában látja a művészet szerepét. „A művészetek — mondja „felidéznek a célt, amely felé minden élmény halad; a dolgok külső világát, az értelemtől áthatott, belső ösztönvilágot, hogy bármit is cselekszünk, örömünk teljék a cselekvésben magában, és örömünk az eredményben. A dráma az emberi viszonyok válogatott jelenségeinek kifejezésével foglalkozik, s az emberi cselekvést emberi cselekvés révén jeleníti meg...”

Az improvizatív drámáról

A fenti kérdéssel kapcsolatos elképzeléseimet két megfogalmazás tükrözi vissza, és ezekből lehet következtetni arra is, milyen törekvések mozgatnak az improvizatív drámával kapcsolatos alábbi fejtegetéseim során. Az első egy, az Alteborói Konferencián kialakított definíció. Ez megfelelő alapot nyújt számunkra a drámával, a színházzal és a gyermekekkel kapcsolatos kérdések megvitatásához.

„A dráma konfliktusban lévő fogalmak és személyek olyan képletes megjelenítése, amelyben minden egyes szereplőnek játék formájában, vagy egy tőle különböző egyén helyébe kell képzeletben illeszkednie, vagy mások ilyen cselekedetébe kell beleélnie magát. Ez a cselekvés szervezett, valósága időben és térben történik, jellegzetes értelmi, fizikai és érzelmi odaadást követel, és friss betekintést nyújt az emberi viszonyokba.”

A másik, Kenneth Tynan-tól származó kijelentést Dorothy Heathcote alkalmazza ékesszólóan a drámáról és a gyermekről szóló fejtegetéseiben. Ez a dráma érzel-

erejét emeli ki. Tynan a *Deklarációban* a következőket vallja: „Számomra az a jó dráma, amely olyan szavakból, mozdulatokból, szavakból és mozdulatokból tevődik össze, amelyek akkor szakadnak ki emberi lényekből, amikor azok a kétségbeeséshez közelednek, annak állapotában vannak, azon emelkednek felül.”

Tantárgy vagy módszer?

Az improvizatív drámának az a képessége, hogy át-hassa a gyermek életét, az alábbiakból ered:

1. abból a körülményből, az improvizatív drámában végbemenő folyamat tapasztalati anyagok bizonyos szimbolikus átalakításán (a „mintha” közvetlen megjelenítésén) alapul, ami nagyon fontos az emberi értelem kifejlődéséhez, s alapvető módja a gyermeki megértésnek.

Ez késztet sokakat arra, hogy a kreatív drámában sokkal inkább hatékony módszert, mint tantárgyat lássanak, s mindenféle tantárgy megközelítési módszerül javasolják a kreatív drámát.

2. a dráma természetéből és szerepéből — lévén a dráma az a művészet, amely olyan metafórák teremtésébe és megértésbe von be bennünket, amelyek az élet nyomásával szembehelyezkedő, döntéseket hozó, s a lehetőség és a választás következményeivel foglalkozó egyén reagálását fejezik ki.

Ez késztet sokakat arra, hogy a kreatív dráma tantárgy volta mellett álljanak ki, olyan tantárgy volta mellett, amely joggal tart igényt a maga helyére és idejére az iskola napi életében.

De, hogy mindez érthetőbb legyen, meg kell vizsgálni, milyen részvételt is kíván meg a gyermektől a kreatív drámai folyamat. A kreatív drámával való foglalkozások során a gyermekek, mint csoport-helyzetben lévő egyének, a következőkkel foglalkoznak:

a/ felelevenítik és felhasználják tudásukat és tapasztalataikat, hogy növeljék ismereteiket, és a tudottakat továbbadják, valamint, hogy kikövetkeztessék, mi az, amit még nem tudnak, amiről még nincs tapasztalatuk;

b/ másvalakinek vagy másvalaminek problémáiba képzelik bele magukat;

c/ kapcsolatot és kölcsönhatást létesítenek másokkal;

d/ játék révén eszméket és érzelmeket tárnak fel, alakítanak és fejeznek ki;

f/ értékeli cselekvéseik következményeit.

Ezeknek a magatartásoknak összjátékát és a csoportos folyamat dinamikáját talán jobban megvilágítja egy példa. Nemrégiben két tanítványom egy szellemileg visszamaradott tizenegy-tizenkét éves gyerekekből álló csoportnál rendezett rögtönzött drámát. Azt mondták, hogy valami „igazi nagy balesetet” szeretnének játszani. Valahogy egy elhagyott szigeten történt repülőgépkatasztrófa került középpontba, és a vezetők a csoporttal együtt két foglalkozást tölthettek el azzal, hogy ki-játsszák magukból a veszélyt, elhagyatottsággal, inséggel, megmeneküléssel, egymásrautaltsággal kapcsolatos elképzeléseiket. A harmadik foglalkozásra sikerült meggyógyítaniuk a sebesülteket, életük fenntartásához elegendő élelmiszert keríteniük, megegyezniük abban, hogy megkísérlik elérni a civilizációt, és a repülőgép darabjaiból tutajt készítenek.

A harmadik foglalkozás azzal kezdődött, hogy a tutajt megrakták, és vízre bocsátották. Egy asztal helyettesítette a tutajt, mely eredetileg képzeletbeli tutaj volt,

és a gyerekek a két vezetővel együtt a fedélzetre másztak. „Készen vagyunk? Mindenki itt van?” — kérdezte az egyik vezető. „Igen.” „Nos, én itt vagyok.” „Mindenki itt van.” Tengerre! — kiáltozták. Ám Linda nem volt a tutajon. Az egyik gyerek észrevette ezt, és szólt a többieknek. Felfüggesztették az indulást. Mondták Lindának, hogy szálljon föl a tutajra. Linda a fejét rázta: „Nem.” Kérlelni kezdték, hogy szálljon föl a tutajra. Megtagadta. „Vajon miért nem akar felszállni Linda a tutajra?” — kérdezte az egyik vezető. A gyerekek Lindához fordultak. Linda nem volt hajlandó válaszolni. Az egyik gyerek kifejtette előtte a helyzetet, és felsorolta neki azokat az okokat, amiért úgy határoztak, hogy elhagyják a szigetet. Linda egy szót se szólt. A rábeszélő felhívások most már igen egyéniéek voltak. „Nem maradhat itt egyedül. Megbetegedhetsz, és nem tudsz ételmezt szerezni.” „Mi lesz, ha megmar egy kígyó?” „Nem lesz senki, akihez szólj.” „Nem lesz, akivel játszsz.” Linda nem mozdult. Az egyik vezető feltette a kérdést: „Hát most mit tegyünk mi?” És a gyerekek kezdtek rájönni és választ keresni a dilemma egyéb vetületeire — a csoport felelősségére a többség iránt és Linda iránt, a maguk felelősségére önmaguk iránt. „Haza akarok jutni.” „Én is, de nem mehetünk nélküle.” „Ha Linda nem akar velünk jönni, az az ő baja.” „De meg fog halni.” „Azt hiszem jobb, ha itt maradunk.” „Akkor mindannyian meghalunk.” „Mindenkinek meg kell halnia egyszer.” „Kötözzük meg, és vigyük magunkkal.” „Az nem tisztességes dolog.” Újra Lindához fordultak, s elétárták dilemmájukat. Elhatározásra kellett jutni. A feszültséget testünkkel éreztük. „Félek”, — mondta Linda vonakodva — „hogy vízbe esem, és megfulladok.” Ez olyan probléma volt, amit meg tudtak oldani. „Ide ülhetsz, a legközelepre.” „Ember! Én jól tudok úszni. Ne félj semmitől!” „Vigyázzni fogunk rád, Linda!” Éljenzében törtek ki, amikor Linda lassan fölmászott a tutajra, és ígéretükhöz híven, a tutaj közepén csináltak neki helyet, és vigyáztak rá. Megkönnyebbült sóhajokat és ünnepi kiáltásokat lehetett hallani, amikor a tutaj „vízre szállt”. A csoport ismét egy akaraton volt, és figyelmét a hazautazásra fordíthatta...

Nekem, őszintén szólva, az a véleményem, hogy az improvizatív dráma akkor ad a legtöbbet a gyermeknek, ha úgy határozzák meg és úgy használják, hogy az mind a metafórák kialakításának folyamatát mind a kész metafórákat magában foglalja. Frank Harland és Anne Thurman barátaimmal együtt úgy jellemeztem a kreatív drámát, mint rögtönzött, nem önmotogató drámai formát, amelyben a szereplőket arra tanítják, hogy emberi tapasztalatokat képzelenek el, jelenítsenek meg, tegyenek bírálat tárgyává.

Az improvizatív dráma személyiségfejlesztő erejét akkor használjuk ki leghatásosabban, ha hangsúlyozzuk azt a folyamatot, s azokat a sajátos feltételeket, amelyek a drámát kitöltik, s a dráma által megvilágosodnak, ha a gyermekeket tervszerűen rávezetjük, hogy játsszák el személyes fejlődési élményeiket, az elménket és szívünket megragadó egyéni és általános élmény nagy pillanatainak kihatásait. Amilyen mértékben ezt megtehetjük, abban a mértékben indítványozhatjuk indokoltnak, hogy a kreatív drámát tekintésük a gyermeknevelés középpontjában álló humán tantárgynak. Amennyiben energiánkat és hozzáértésünket arra áldozzuk, hogy az improvizatív drámát tegyük meg az egyéni fejlődés és a nevelési intézmények csodaszereinek, erkölcsstelen dolgot követünk el.

Ez a kijelentés nem jelenti azt, hogy szerintem az improvizatív dráma hatástalan metodológia, vagy hogy soha nem szabad más tantervi problémák megközelítésére felhasználni. Az a gyanúm, hogy egy kellőképpen ügyes irányító kezében az improvizatív dráma csaknem mindig sikeresen köti le a figyelmet és kelti fel az érdeklődést, akármilyen legyen is az a tárgy. Mivel azt a gyerekek a játék örömeivel társítják, alkalmat ad számukra, hogy cselekvően végezzenek valamit, személyessé teszi a tartalmat, az elvont fogalmakat pedig kézzelfoghatókká. S jóllehet kétségbevonom, hogy a tudományos és a matematikai fogalmak alakulásához, a filozófiai szintűeket kivéve, dramatikus úton közeledni érdemes, úgy gondolom, hogy a társadalomtudományokban, a történelemben és az irodalomban igen jól alkalmazható a kreatív dráma. De még ezekben is könnyű belegabalyodni a tényekbe, s megfélemleni a dramatikus élmény természetének lényegéről. Fontos tisztában lennünk azzal, hogy bár a rögtönzött dráma spontán párbeszéd és cselekvés révén jön létre, a rögtönzött beszéd és cselekvés önmagában még nem jelent drámát.

Amit le akarok szögezni, az a következő: Az improvizatív dráma valóban hatásos tanítási módszer lehet, de arra kárhoznatni, hogy a „mindenes” szerepét játssza a beszédtanításban, a személyes higiénia, a telefonkészülék kezelése és hasonló kérdésekben, megdöbbenő tékozlása a dráma azon képességének, hogy a gyermekeket összekösse önmagukkal és a többiekkel, hogy elevenné tegye az emberi lét realitását és lehetőségeit.

A folyamat és amit adhat

Az improvizatív gyermek-drámának nem az a célja, hogy színdarabot vigyen közönség elé, hogy színészeket képezzen ki a színpad számára, hogy a megkövetelt tantárgyakat ízesebbé tegye, és nem is az, hogy „a kölyköket távoltartsa az utcától”. Mint azt már oly sokszor elmondták, a cél a személyiség fejlesztése. Ez a szándék az angyalok szövetségésévé avat bennünket, de éppoly testtelenné is tesz, hogyha semmi közelebbit nem tudunk mondani arról, mivel és mi módon segítheti elő a kreatív dráma a személyiség fejlődését. Megpróbáltam érzékeltetni, hogy az improvizatív dráma lényegét adó folyamat miként vonja be a gyermeket a maga értelmi, érzelmi és szociális fejlődéséhez alapvetően szükséges szimbolikus transzformációkba. Beszéltem arról, hogy miknek jobb megértéséhez igyekszik a dráma hozzásegíteni bennünket; vagyis, a személyes harc és lehetőség értelméről, és az élet esztétikai tükrözésének létrejöttéről, arról, hogy miként emberiesíti a drámával való foglalkozás az élményeket.

Az improvizatív dráma nem valami lélek nélküli, szintelen ügy. Hogy a gyermeknek mit ad, az természetesen függ attól a módtól, ahogyan az adott gyermek csoport vezetője fel tudja használni a folyamatban és a tartalomban rejlő lehetőségeket. Ezt előrebocsátva, joggal jelenthetjük ki, hogy az improvizatív dráma elősegíti a gyermek kreatív képességeinek (gondolkodóképességének) fejlődését, s ugyanez áll szubjektív életére (érzéseire, ösztöneire), érzelmi fejlődésére (magatartások és értékek magáévá tételére) és teremtőkészségére.

A vezetőkről és a vezetésről

Köztudott tény, hogy az improvizatív drámához feltétlenül szükség van vezetőre. Miután magam is ezt val-

lom, és azon fáradozom, hogy az improvizatív dráma lehetőségei megvalósuljanak a gyakorlatban, én sem hagyhatom ki a vezető kérdését. Az is tény azonban, hogy a kérdés annyira fontos, és összetett, hogy magában is önálló tanulmányt érdemelne, és kívánna, ahogy jónéhány, a területtel foglalkozó publikációban eleget is tettek. Elmondom hát néhány gondolatomat a vezető és a vezetés kérdéséről.

A vezetőre hárul az a felelősség és feladat, hogy a gyermekeket fejlődésükben és gondolataiknak dramatikus formában történő kifejezésében előbbre segítse anél, ameddig a saját erejükből eljutnának. A vezetés elvei megkövetelik, hogy a vezető ne játékszernek tekintse és játékszerként kezelje a gyermeket, hanem gondolkodni, érezni és teremteni tudó, s mindezt meg is tevő személyként. Egyet kell értenünk azzal a nézettel, hogy a gyermek jövője jelenére épül, és a gyermeknek teljes valójával bele kell bocsátkoznia a MA megfigyelésébe, értékelésébe, kivallatásába, felkutatásába.

A vezetőnek, természetesen ismernie, tisztelnie és szeretnie kell a gyermekeket. Épp ilyen fontos az is, hogy a vezető ismerje, tisztelje és szeresse önmagát. Tudnia kell, mi a dráma, és fel kell tudnia használni ezt a tudást a drámai folyamat irányítására. Ismernie kell az alkotói folyamat természetét is; tisztában kell lennie a spontaneitás jelentőségével, következőképpen azzal, mennyire fontos, hogy az eszmék cselekvéssé váljanak, mielőtt mindannyiunkban ott rejlő belső bírót közbeszólja. „Ez nem fog sikerülni. Ez az ötlet nem ér semmit” — és megakadályozza bennünket abba, hogy feltárjuk a tudattalanban rejlő lehetőségeket. S éppígy tisztelnie kell a vezetőnek az alkotó munka közben jelentkező bírálatot, méltatást és helyesbítést, mert a munka csiszolása edzi alkotóképességünket, és az esztétikai élvezet egyik fő forrása.

Az alkotó munka létrejötte érdekében a vezetőnek olyan körülményeket és légkört kell teremtenie, amely kedvez a kölcsönös tiszteletnek, a közös erőfeszítésnek, amelyben az ötletekre odafigyelnek, és értékelik őket, amelyben a képzelet kigyullad, s a tréfa közkinccsé válik. Ha azt akarja, hogy a drámai folyamat tökéletesen betöltse rendeltetését, akkor a vezetőnek kifejezésre kell juttatnia, hogy a játék kedvéért játszott játék az a kérdéses és kifejezési mód, ami megkülönbözteti az improvizatív drámát. A vezető alapjában véve a következő eszközökkel segíti elő, hogy a gyerekeknek ötleteik támadjanak, s azokat tovább is fejlesszék; kiválasztja azokat a serkentőeszközöket, amelyek összpontosítják figyelmüket, felkeltik képzeletüket, s kiváltják válaszukat; rávezetik a gyermekeket, miként döntsenek a dráma tartalmáról, hogyan fejezzék ki ötleteiket a drámai cselekvésben; önön munkájának elemzésére és értékelésére ösztönzi a csoportot.

Amennyire én tudom, a gyermekekkel való kreatív drámai munka megindításának nincs semmilyen legjobb módszere. Az indulás sikere függeni látszik a vezető beállítottságától, a gyerekek képességeitől és igényeitől, valamint a munka körülményeivel kapcsolatos tényezőktől, mint a játéktér, a rendelkezésre álló idő, az általános légkör, stb. Szeretném leszögezni, hogy én olyasvalamivel kezdem, ami megragadja a gyerekek képzeletét, egy adott időben valamennyiüket bekapcsolja a játékba, sikerélménnyel és örömezzéssel tölti el őket.

Gyakran kérnek meg arra, hogy mondjak véleményt a gyermekeknek szánt improvizatív drámai kísérletek-

ről, és mondjam meg hogyan is kövessék ezeket a kísérleteket. Volt idő, amikor úgy véltem, hogy tudom, mit és milyen sorrendben kell csinálni, de a tapasztalat arra készítetett, hogy kételkedni kezdjek feltételezéseimben. Az érzékelési gyakorlatok, a mozgásgyakorlatok, a színpadi játékok mind-mind hasznosak a koncentrációs készség és az önbizalom fejlesztésére, az alkotói reakciók serkentésére, a csoport-összhang megteremtésére. De hasonló eredményeket hozhat az is, ha valamilyen történet dramatizálásával kezdjük, vagy adott témából, kérdésből teremtünk drámát. Hogy az említett tevékenységek megadják-e a novella dramatizálásához, vagy drámai jelenetek alkotásához szükséges jártasságot, ahogy azt általában feltételezték valamikor, úgy gondolom, nyitott kérdés. A tanulmányomban már előadott okoknál fogva, énnekem az a véleményem, hogy helyesebb a fő hangsúlyt a kreatív drámákra helyezni mint a színpadi játékokra.

Számomra a gyermekek kreatív drámában való irányítása mindannyiszor izgalmas és elbűvölő élmény. Olykor csüggesztő élmény is! Aki vezet, annak állandóan egyensúlyt kell tudni tartania szubjektív és objektív érdeklődése között. Ha a vezetőt nem tudja őszintén kíváncsivá tenni az, ami történik, ha nem izgatják a játékban rejlő lehetőségek, akkor az egész munka elfakul, mert a gyerekek reakcióját a vezető összpontosítása és vitalitása váltja ki. Amellett szilárd híve vagyok a vezető tréfához való jogának is. De ha nem vagyunk képesek ugyanakkor objektívitásunkat is megőrizni, akkor nehezen tudjuk felmérni és helyükre tenni az egyes gyerekek szükségleteit és képességeit, érzékenyen és okosan irányítani az eseményeket, és leküzdeni azt a kísértést,

hogy kisajátítsuk a drámát. Tudni és érezni, hogy ebben a pillanatról-pillanatra változó folyamatban milyen döntéseket kell a gyerekekkel hozatni ahhoz, hogy az alkotói folyamat és eredmény gazdáinak érezhessék magukat, és, hogy milyen döntéseket kell a vezetőnek hoznia ahhoz, hogy valamennyiüket bevonja a játékba és tapasztalataikat elmélyítse, ez az egyik legnehezebb feladat, ami az improvizatív drámával foglalkozó csoportok vezetőire várhat.

Tanulmányom elején arról beszéltem, hogy véleményem szerint az a lehetőség, amivel az improvizatív dráma a gyermek életét gazdagíthatja, az improvizatív drámának az élethez, és a drámához, mint műformához való viszonyán alapul. Emlékeztettem arra, hogy a gyermek szimbolikus fejlődése olyan folyamatok révén valósul meg és nyilvánul meg, amelyek a dráma életforrásait képezik. Vallom, hogy azoknak a legfontosabb eszközöknek egyike, amelyek segítségével mi, emberek a világról való ismereteinket bővíthetjük, önmagunkat megérthetjük, másokkal kapcsolatban teremthetünk abból áll, hogy cselekvőként és közreműködőként, képzetben olyan körülmények közé helyezük magunkat, amelyek ténylegesen nincsenek jelen. Az improvizatív drámának megvan az a nagy előnye, hogy él ezzel a felfedező folyamattal; nem idegen, hanem ismerős, nem gyötrelmes, hanem óhajtott folyamattal. A játék ösztöne, a mimentikus készítés, a szimbolizálás szükségessége és az afölött érzett öröm, hogy ismereteinket szimbolikus játék formájában fejezhetjük ki, mind-mind életforrása a drámának, annak a műformának, amely az emberi viszonylatokból emberi cselekvés útján hoz létre dinamikus metaforákat...

Mérei Ferenc

Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok

Köztudott, hogy a különféle személyiségközpontú reformpedagógiai irányzatok tevékenységét mily nagy mértékben befolyásolta a XX. század jónéhány pszichológiai felismerése. Ezek között nem kis mértékben a Moreno nevéhez fűződő önismereti és terápiás dramatizálási munkásság, a szociodráma, pszichodráma eljárás. Mérei Ferencnek erről szóló írását közöljük, némileg rövidítve, arra gondolván, hogy drámapedagógusainknak az ebben közöltek ismerete nagyon fontos, és vizsgálanyag is. Az eredeti leközlőhely a JÁTÉK, SZÍNJÁTÉK, SZEMÉLYISÉG címet viselő dokumentumgyűjtemény, mely 1980-ban jelent meg a Népművelési Propaganda Irodánál, s jószerivel már hozzáférhetetlen.

A jelenség

Olyan pszichológiai eljárásnak a célját, módszertanát, történetét próbálom itt röviden összefoglalni, amely az önismereti és a személyiségformálási csoportos gyakorlatok körébe tartozik (mint ilyen, terápiás célra is alkalmazzák). Az eljárás lényege a viselkedési indítékok tudatosítása. Vagyis, bejárni azt az érzelmi-szükségleti mezőt, amelyet egy cselekvéslélektani folyamat forrásvidékének nevezünk; összegyűjteni azokat az emlék-töredékeket, emóció-foszlányokat, szokás-roncsokat, amelyek belejátszottak egy viselkedés megfogalmazásába.

Ebbe a körbe tartozik a pszichodráma és a szociodráma világszerte elterjedt módszere. Amikor ezeknek az eljárásoknak mindenekelőtt az önismereti értékét

ragadjuk meg, az „önismeret” fogalmat nagyon pontos értelemben alkalmazzuk. Nem arról van szó, hogy „milyen vagyok”, milyen tulajdonságaim vannak, milyen jellegekkel lennék leírható, hanem arról, hogy adott feltételek közt hogyan viselkedem, milyen reakcióval felelek meghatározott felhívásra. Nagyon keveset tudok magamról, ha valamilyen módon megállapítják rólam — s erről önismereti belátásom lesz —, mondjuk, hogy diszkrét, titoktartó ember vagyok. De ha olyan helyzetbe kerülök, amelyben a körülmények próbára teszik ezt a vonásomat, akkor szerezhetek a titok-készségemről, titok-érettségemről igazi önismeretet.

Egy példán próbálom megmutatni ennek a fajta önismeretnek a feltételeit. István kölcsönadja lakását egy barátjának szerelmi találkozóra. Ez a barát Katalinnal,